

INFLUENCE DU LEADERSHIP DE LA DIRECTION SUR L'ACTIVITÉ D'UNE ORGANISATION APPRENANTE EN CONTEXTE D'ÉCOLE PRIMAIRE QUÉBÉCOISE

Élise Lebeau

Maître ès arts

Faculté d'Éducation

Université de Sherbrooke

elise.lebeau@usherbrooke.ca

Anne Lessard

Doyenne

Faculté d'Éducation

Université de Sherbrooke

anne.lessard@usherbrooke.ca

Nancy Granger

Professeure

Faculté d'Éducation

Université de Sherbrooke

nancy.granger@usherbrooke.ca

Manon Beaudoin

Professionnelle de recherche

Faculté d'Éducation

Université de Sherbrooke

manon.beaudoin4@usherbrooke.ca

Résumé

Les besoins des élèves québécois, de plus en plus diversifiés et évolutifs depuis les dernières années (Gouvernement du Québec, 2020), appellent un changement de pratiques pour les personnes enseignantes. Pour y parvenir, le développement d'un mécanisme suivant les principes de l'organisation apprenante, telle une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), au sein de l'école peut soutenir ces changements. Bien que le leadership de la direction d'école est susceptible d'être un levier, son influence a été peu documentée en contexte d'école primaire québécoise. Cette étude a donc examiné l'influence du leadership de la direction sur l'activité d'une organisation apprenante, et ce, à partir de la théorie de l'activité d'Engeström (2000, 2001, 2011, 2015). Cette étude qualitative descriptive a mobilisé l'approche de l'étude de cas, soit une école primaire de l'Estrie dans laquelle les enseignantes titulaires de classe travaillent en CAP. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées avec la directrice de l'école ainsi que cinq enseignantes. Nos analyses mettent en évidence que le leadership de la direction contribue à la résolution de nombreuses contradictions qui peuvent survenir dans un système d'activité et ainsi favoriser sa transformation.

Mots clés : leadership, direction, organisation apprenante, communauté d'apprentissage professionnelle, théorie de l'activité.

Abstract

The needs of Quebec students, which have become increasingly diverse and evolving in recent years (Government of Quebec, 2020), call for a change in teaching practices. To achieve this, the development of a mechanism following the principles of the learning organization, such as a professional learning community (PLC), within the school can support these changes. Although principal leadership is likely to be a lever, its influence has been little documented in a Quebec elementary school context. This study therefore examined the influence of principal leadership on the activity of a learning organization, using Engeström's (2000, 2001, 2011, 2015) activity theory. This descriptive qualitative study mobilized the case study approach, involving in an elementary school in the Eastern Townships in which the classroom teachers work in PLC. Semi-directed individual interviews were conducted with the school principal and five teachers. Our analyses show that the principal's leadership contributes to resolving many of the contradictions that can arise in a system of activity, and thus promotes its transformation.

Key words: leadership, principal, learning organization, professional learning community, activity theory.

Note d'auteurs

Élise Lebeau	ORCID : 0009-0000-4354-601X
Anne Lessard	ORCID : 0000-0002-8688-194X
Nancy Granger	ORCID : 0009-0001-7570-6425
Manon Beaudoin	ORCID : 0000-0001-8092-039X

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Élise Lebeau, elise.lebeau@usherbrooke.ca.

Le contexte de l'école québécoise

Au Québec, selon la Loi sur l'instruction publique (Recueil des lois et des règlements du Québec (RLRQ), c.I-13.3), le système éducatif a le mandat d'instruire, socialiser et qualifier chaque élève. Ce système s'organise autour des centres de services scolaires (CSS) qui ont entre autres pour fonction d'offrir à chacune des écoles qu'ils administrent « les conditions optimales leur permettant de dispenser aux élèves des services éducatifs de qualité et de veiller à leur réussite éducative, en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau d'instruction, de socialisation et qualification de la population » (c.I-13.3, art. V-VI 207.1). Chacun des établissements scolaires est dirigé par une direction dont le mandat consiste notamment à coordonner le déploiement de nouvelles pratiques pédagogiques, à s'assurer de la qualité des services scolaires et à remplir le rôle de direction pédagogique et administrative de l'école (RLRQ, c. I-13.3, art. III-V 96.12, 96.15). Les personnes enseignantes ont également des responsabilités comme poursuivre le développement de leurs compétences professionnelles, veiller au développement global des élèves et collaborer au sein de l'équipe-école ainsi qu'avec la famille et la communauté (RLRQ, c. I-13.3, art. II-II 22).

Différents facteurs sociaux, culturels, familiaux, linguistiques, religieux, socioéconomiques ou technologiques ont amené l'école québécoise à se transformer depuis les dernières années (Gouvernement du Québec, 2020). De plus, depuis 1997, une posture socioconstructiviste, qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage, a été largement promue par le renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2001). Dans le même sens, les orientations véhiculées à l'échelle mondiale invitent l'École à devenir plus inclusive en s'adaptant constamment aux besoins de tous les élèves (Bélangier et al., 2018). Le référentiel de compétences des personnes enseignantes (Gouvernement du Québec, 2020) a d'ailleurs été mis à jour afin d'accompagner ces changements en milieu scolaire. Malgré cela, les changements, comme les réformes scolaires, sont difficiles à implanter dans les écoles, selon Bryk (2017), puisque les politiques qui les accompagnent ne considèrent pas toujours l'ensemble des facteurs influençant les problèmes à résoudre et des besoins des personnes qui en seront les actrices. Prendre en compte les préoccupations de toutes les parties prenantes et faire « émerger une compréhension commune du changement et le sentiment que ce changement appartient à tous » (Schleicher, 2019, p. XVII) s'avère une piste prometteuse pour faciliter le changement. En ce sens, puisque l'organisation apprenante est centrée sur la collaboration et l'apprentissage en continu, amener le personnel scolaire à travailler selon ses principes apparaît une solution à envisager pour faciliter le changement dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves.

Les organisations apprenantes

Une organisation apprenante est plus qu'une organisation dans laquelle des personnes effectuent des apprentissages. Il s'agit d'une organisation où les membres apprennent ensemble et refaçonnent constamment leurs croyances par une analyse réflexive continue, en fonction des individus et du contexte particulier dans lequel ils évoluent (Bouvier, 2001; Senge, 1991). Afin d'arriver à travailler selon ces principes en milieu scolaire, différentes formes de travail ont été créées sous le concept de communauté (Isabelle et al., 2013). Ainsi, la communauté de pratique (CoP) (Lave et Wenger, 1991), la communauté d'apprentissage (CA) (Schussler, 2003) et la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) (Leclerc, 2012) sont des regroupements de personnes qui interagissent autour d'un objet qui les rassemble, ici, en lien avec l'éducation. La

CoP et la CA ont toutes deux pour objectif principal l'amélioration de l'enseignement, en passant par la production d'un inventaire de ressources professionnelles partagées dans le cas de la CoP, et à partir d'une intention éducative commune de départ pour ce qui est de la CA. Quant à elle, la CAP est centrée sur la réussite éducative des élèves (Dufour et al., 2019; Isabelle et al., 2013; Leclerc, 2012; Leclerc et Moreau, 2011; Ramful et al., 2019).

Au Québec, le projet « Collaborer Apprendre Réussir » (CAR¹) s'est déployé à l'échelle de la province pour soutenir le développement de pratiques collaboratives en milieu scolaire (CTREQ, 2020). Ce projet vise à stimuler et soutenir la culture collaborative par le biais de CoP et de CAP. Parmi les retombées relevées dans la littérature scientifique, la CoP favorise une transformation identitaire de ses membres (Lave et Wenger, 2003), une cohésion, un sentiment d'appartenance et l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants (Lave et Wenger, 2003; Leclerc et Labelle, 2013; Michaud et Bouchamma, 2013; Ramful et al., 2019). Quant à elle, la CAP favorise l'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Dufour et al., 2019; Isabelle et al., 2013; Leclerc, 2012; Ramful et al., 2019), une meilleure identification de stratégies répondant aux besoins des élèves (Leclerc, 2012), un plus fort sentiment d'efficacité personnelle (Dufour et al., 2019; Leclerc, 2012), une satisfaction professionnelle accrue (Dufour et al., 2019; Isabelle et al., 2013) et une plus forte cohésion au sein de l'établissement (Leclerc, 2012).

Malgré ces retombées positives, certaines directions ont des lacunes dans les compétences essentielles à la mise en œuvre de cette forme de travail, telles que la diplomatie et une bonne connaissance des politiques éducatives en vigueur (Reverdy et Thibert, 2015). Des personnalités conflictuelles, des dynamiques d'équipe négatives et certaines caractéristiques personnelles (p.ex., croyances sur l'enseignement) peuvent aussi nuire au bon fonctionnement en communautés (Vangrieken et al., 2017). Conséquemment, des transformations considérables sont indispensables dans les habitudes et les valeurs de l'ensemble des membres de l'école pour parvenir à travailler selon les principes d'une organisation apprenante (Paquay, 2005; Reverdy et Thibert, 2015). Un défi de taille consiste à favoriser l'adhésion des personnes enseignantes à cette forme de travail (Bélanger et al., 2019; Poirel et Yvon, 2012; Reverdy et Thibert, 2015). En effet, même si des directions souhaitent transformer les structures hiérarchiques en équipes collaboratives interconnectées, il reste difficile d'amener les personnes enseignantes à collaborer et à prendre part aux discussions concernant leur organisation (Luc, 2019; Progin et Perrenoud, 2018). Bien comprendre les fondements de l'organisation apprenante, au-delà d'une simple structure de travail en équipe, constitue un enjeu important (DuFour et al., 2019; Ramful et al., 2019).

En somme, la réussite de la mise en œuvre de mécanismes inhérents à une organisation apprenante serait tributaire de la qualité de gestion de l'organisation (Labelle et Jacquin, 2018; Leclerc, 2012; Paquay, 2005; Reverdy et Thibert, 2015). Le leadership de la direction d'école apparaît alors comme étant un facteur déterminant de la mise en œuvre de ces mécanismes (Bélanger et al., 2019; Labelle et Jacquin, 2018; Leclerc, 2012; Paquay, 2005; Reverdy et Thibert, 2015).

Le leadership

Le leadership est un concept qui ne rallie pas facilement la communauté scientifique en éducation autour d'une définition commune (Brassard et Lapointe, 2018; Collerette et al., 2013;

¹ Pour plus d'informations sur le projet CAR, veuillez consulter le site internet du projet à <https://projetcar.ctreq.qc.ca/>.
Lebeau *et al.* DOI: 10.51657/mk5mhk67 65

© Lebeau *et al.*, 2024. Publié par la Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous la licence Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 Internationale (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), laquelle permet le partage (copie, reproduction et communication) sauf pour usage commercial et sans modification de l'original, à condition que l'article original soit cité.

Gather Thurler et al., 2015; Pelletier, 2018; Yvon, 2019). Lors de son apparition dans les écrits en éducation, le leadership était principalement associé à l'autorité exercée à travers la fonction de gestion d'une organisation. À travers les années, les théories sur le leadership ont beaucoup évolué. D'abord relié à un style autocratique, le leadership s'est ensuite transformé pour tendre vers une démocratisation des rôles et fonctions joués par les directions d'établissement, à travers différents styles de leadership (Brassard et Lapointe, 2018; Gather Thurler et al., 2015; Labelle et Jacquin, 2018, Yvon, 2019). Trois styles de leadership se dégagent des écrits scientifiques des 20 dernières années en éducation, soit les styles de leadership pédagogique, transformationnel et distribué. Notons que le processus d'influence concentré est attribué aux individus, ayant un statut hiérarchique supérieur, en l'occurrence, la direction d'école. À l'inverse, le processus d'influence distribué est attribué à plusieurs individus, peu importe leurs statuts hiérarchiques (Brassard et Lapointe, 2018).

Le leadership pédagogique et le leadership transformationnel réfèrent tous deux à un processus d'influence concentré (Pelletier, 2018). Le processus d'influence lié au leadership pédagogique est donc plutôt directif. C'est à dire qu'il comprend une forme de prescription éducative, puisque le leader y assume la pleine responsabilité de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Hallinger et Murphy, 1985; Smith et Andrews, 1989, cité dans Andrews et al., 1991). Le leadership pédagogique est plus précisément axé sur l'enseignement, l'apprentissage et la pédagogie (Endrizzi et Thibert, 2012; Hallinger, 2005; Vanblaere et Devos, 2016).

Même si le processus d'influence du leadership transformationnel est de nature concentrée, l'opinion des membres y est davantage prise en compte à travers un processus d'influence interactif (Brassard et Lapointe, 2018; Fullan et Quinn, 2018; Poirel et al., 2020). En ce sens, pour Fullan et Quinn (2018), il s'agit d'un processus d'influence par lequel des apprentissages interactifs se construisent entre les membres de l'organisation dans le but commun de faire progresser l'organisation au profit de l'apprentissage et de la réussite des élèves.

D'après Dutercq et al. (2017), ce qui rallie les différentes conceptions du leadership distribué se rapporte à un processus d'influence se manifestant entre plusieurs personnes plutôt que d'être exercé par une seule personne sur les autres. Ce processus d'influence distribué n'est pas seulement vu comme interactif, mais davantage comme un processus collectif, où l'activité entre leaders et affiliés² est considérée comme une perspective à part entière (Dutercq et al., 2017; Gronn, 2000; Luc, 2019; Poirel et al., 2020; Spillane et al., 2008).

À l'instar de plusieurs personnes chercheuses, le leadership est considéré dans cette étude de façon plus globale comme un processus d'influence « qui sollicite des ressources autres que l'autorité et la contrainte » (Brassard et Lapointe, 2018, p. 24) dans le but de faire évoluer les pratiques vers des objectifs précis (Mitchell et Sackney, 2016). Bien que quelques recherches empiriques s'attardent à la fois au leadership et aux OA, la plupart d'entre elles examinent le leadership en tant que condition gagnante pour la mise en œuvre d'une OA (Buttram et Farley-Ripple, 2016; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017; McBrayer et al., 2018; Mitchell et Sackney, 2016; Tichnor-Wagner et al., 2016). À notre connaissance, peu d'études empiriques démontrent l'influence du leadership sur les OA (Endrizzi et Thibert, 2012) et peu en déterminent les mécanismes sous-jacents (Dumay et Galand, 2012; Labelle et Jacquin, 2018; Louis et Murphy, 2017; Vanblaere et Devos, 2016). Celles-ci se font encore plus rares en contexte d'écoles primaires québécoises. Puisque la perspective collective est fondamentale à l'activité d'une école,

² En contexte scolaire, les affiliés réfèrent aux membres de l'équipe-école.

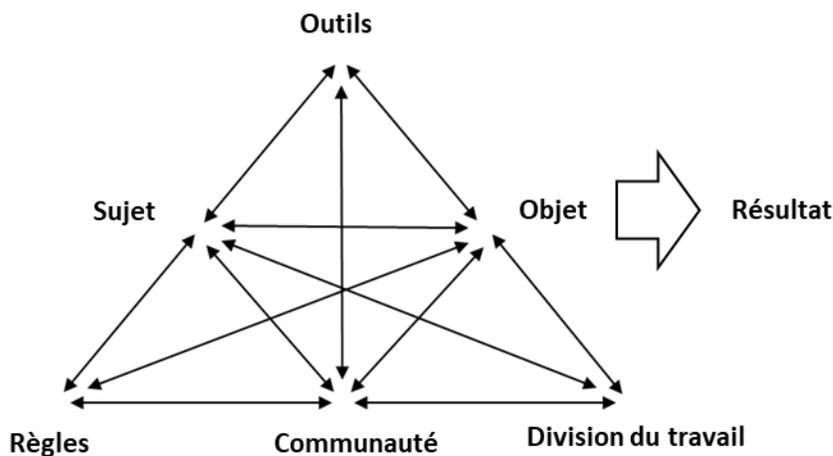
l'utilisation de la théorie de l'activité d'Engeström (2000, 2001, 2011, 2015) apparaît justifiée pour examiner cette question.

La théorie de l'activité

La théorie de l'activité a d'abord été élaborée par Vygotsky (1978) dans une perspective individuelle, pour ensuite inspirer d'autres chercheuses et chercheurs dans des adaptations de cette théorie, dont Engeström (2000, 2001, 2011, 2015). Ce dernier a bonifié cette théorie dans une perspective collective et orientée essentiellement sur les contradictions s'exerçant au sein d'un système ou entre différents systèmes, dont la résolution suscite des transformations. Son modèle, représenté à la Figure 1, inclut six pôles dont les interactions influencent l'activité du système. Le sujet est la personne engagée dans l'activité. Celle-ci utilise des outils, qui peuvent être d'ordre matériel ou conceptuel, vers un but précis, qui devient l'objet de l'activité vers lequel les actions sont orientées. Le sujet fait partie d'une communauté. Ensemble, ils peuvent participer à l'élaboration des règles qui encadrent la division du travail et qui transforment l'objet de l'activité. Enfin, un résultat découle de cette activité.

Figure 1

Le système d'activité traduit d'Engeström (2000)



Les contradictions dans un système d'activité

La notion de contradiction est fondamentale dans la théorie de l'activité. Les contradictions sont des actions qui dévient du scénario normatif habituel et mènent à une transformation du système d'activité (Engeström, 2000). Ce sont des tensions historiquement accumulées, qui peuvent générer des perturbations, mais aussi mener à des changements. D'après Engeström (2011), les contradictions sont souvent considérées comme des sources de conflits à éviter, alors qu'elles constituent la source même du développement. Lorsque des contradictions se

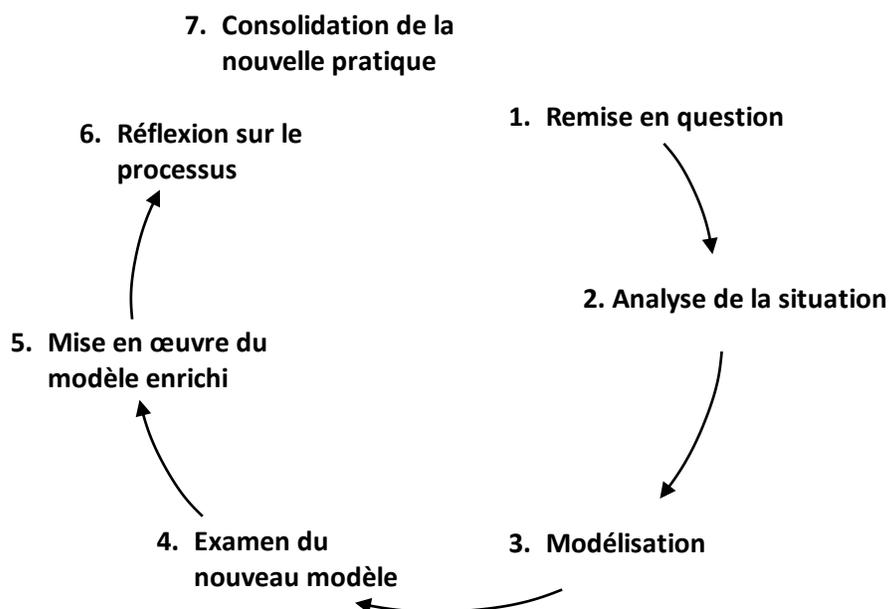
multiplient au sein d'un système d'activité, certaines personnes peuvent être tentées de se désengager. Pour d'autres, elles mènent à un effort collectif de transformation des normes en vigueur, à travers des cycles d'actions de l'apprentissage expansif.

Les cycles d'actions de l'apprentissage expansif

Selon Engeström (2000), les apprentissages surviennent au terme d'une suite d'actions, appelé cycle d'actions de l'apprentissage expansif, illustré à la Figure 2. La première étape de l'apprentissage consiste en la remise en question des pratiques habituelles (1) qui survient lorsque des situations problématiques se présentent dans la pratique. C'est à l'étape d'analyse (2) que les partenaires énoncent les problèmes rencontrés ainsi que les contradictions desquelles ils découlent. La modélisation (3) résulte des analyses effectuées à l'étape précédente. Il s'agit ensuite de déterminer les nouveaux outils qui permettront de mettre en œuvre la nouvelle proposition. À l'étape d'examen du nouveau modèle (4), celui-ci est mis à l'épreuve afin d'en dégager le potentiel et les limites pour ensuite le bonifier. Des ajustements sont ainsi établis à partir de la proposition de départ, pour passer à l'étape de sa mise en œuvre (5). Une réflexion collective est alors nécessaire afin d'évaluer si les nouveaux mécanismes résolvent véritablement les contradictions identifiées en début de processus (6). Des adaptations sont à nouveau envisageables, après quoi il est possible de passer à l'étape de consolidation de la nouvelle pratique (7).

Figure 2

Le cycle d'actions de l'apprentissage expansif, figure traduite et adaptée d'Engeström (2000)



Ainsi, l'implantation d'une forme de travail en CAP en vue d'atteindre d'une meilleure réussite des élèves est susceptible de susciter des contradictions au sein du système et de se réaliser selon un cycle d'apprentissage expansif. Le but de cet article est de décrire l'influence du leadership d'une direction d'école primaire à l'égard de l'activité d'une organisation apprenante.

Méthode de recherche

Cette étude s'inscrit dans la poursuite de travaux de chercheuses et chercheurs qui se sont attardés à analyser les systèmes d'activité en ayant recours à une méthode de recherche qualitative, plus précisément à une approche d'étude de cas (Murphy et Rodriguez-Manzanarez, 2008, cité dans Barma, 2010; Yin, 2017). De l'avis de Hesbol (2019), des études de cas sont nécessaires pour étendre notre connaissance des mécanismes inhérents aux organisations apprenantes et des apprentissages s'y déroulant. Le comité d'éthique de la recherche institutionnel de l'Université de Sherbrooke a approuvé cette étude.

Échantillon

Dans le cadre de cette étude, nous examinons le cas d'une école primaire de la région de l'Estrie, au Québec, dans laquelle toutes les personnes enseignantes titulaires de classe travaillent en CAP, soit une CAP par niveau, de la première à la sixième année. Cette école a été sélectionnée à la suite d'un constat de potentiel de transformation important émis au cours de travaux de recherches antérieurs menés par une chercheuse dirigeant cette étude. Ce sont cinq enseignantes du premier cycle, sélectionnées grâce à leur forte adhésion au travail en CAP, en plus de la directrice, qui ont accepté de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée entre les mois de mars 2022 et de mai 2022. À ce moment, l'implantation des CAP était bien ancrée dans les pratiques des enseignantes, la démarche s'étant amorcée en 2016-2017. Notons que considérant cet échantillon, le féminin sera utilisé dans nos résultats.

Outils de collecte de données

Un canevas d'entrevue a été développé notamment à partir des indicateurs de la grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) de Leclerc (2012). Il s'agit d'une grille d'observation de l'évolution d'une école en communauté d'apprentissage professionnelle articulée autour de sept dimensions, soit la vision, les conditions physiques et humaines, la culture axée sur la collaboration, le leadership, les thèmes abordés et la prise de décision basée sur des données. Des questions ouvertes relatives aux interactions qui s'opèrent entre les divers pôles d'un système d'activité ont ainsi été élaborées à partir de ces thèmes. Les entrevues étaient d'une durée d'environ une heure et se sont déroulées en mode virtuel à partir de l'environnement Teams.

Analyse des données

Les entrevues ont été enregistrées puis transcrites en verbatim. Pour soutenir l'interprétation des données et atteindre les objectifs de recherche, une analyse qualitative a été utilisée (Dionne, 2018). Plus précisément, cette analyse a été élaborée à partir de la méthode

d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021) et se décline en quatre étapes, soit la transcription et la relecture des entrevues, la thématisation, la mise en relation des thèmes et la description des interrelations. Lors de la thématisation, des rubriques générales découlant de notre cadre de référence, notamment en ce qui concerne la théorie de l'activité, le leadership et les indicateurs de la GOCAP (Leclerc, 2012) ont d'abord été identifiées. Des thèmes ont ensuite progressivement été attribués aux passages qui y étaient associés tout au long de l'analyse. À l'aide de l'outil « requête » du logiciel d'analyse NVivo, nous avons ensuite mis en relation des passages qui se retrouvaient dans plusieurs thèmes à la fois, de manière à faciliter leur classement. Ces étapes ont été effectuées par la chercheuse principale, étudiante au deuxième cycle, et validées par l'équipe d'encadrement par une relecture minutieuse des analyses

Résultats

Notre objectif était de décrire l'influence du leadership d'une direction d'école primaire à l'égard de l'activité d'une organisation apprenante. En cohérence avec la théorie de l'activité, le sujet réfère ici à la direction. Elle a utilisé son leadership et le mécanisme de la CAP (outils) pour influencer les membres du personnel (communauté) à travailler en collaboration afin de soutenir la réussite de chaque élève (objet). Les règles, élaborées par les équipes de CAP et encadrées par la direction, sont orientées vers un travail axé sur la pédagogie et les résultats des élèves dans un climat de confiance et de respect à travers une répartition du temps et des ressources favorisant la collaboration (division du travail). L'analyse des étapes d'un cycle d'actions de l'apprentissage expansif montre que le leadership de la direction (Isabelle) a joué un rôle essentiel, notamment dans la résolution des contradictions. Les sections qui suivent présentent le déroulement de chaque étape, parfois en les combinant par souci de synthèse.

Étape 1 : Remise en question des pratiques habituelles

La première étape du cycle d'actions de l'apprentissage expansif consiste à questionner certaines pratiques professionnelles problématiques créant un besoin de transformation dans l'organisation. Dans le cas étudié, cette remise en question est initiée par Isabelle qui, à son arrivée en poste, constate des difficultés importantes dans l'équipe, notamment en ce qui concerne un manque de cohésion, un climat hostile et un travail en vase clos au sein du personnel enseignant. Elle saisit alors la proposition du travail en CAP, présentée aux directions d'école par le CSS, dans le but d'améliorer la réussite des élèves, ce qui témoigne de sa capacité à tirer profit des opportunités et à déployer de nouveaux projets, à l'instar des aptitudes de leader. Elle s'engage dans des lectures et des formations, d'autres indices de son leadership afin de comprendre les fondements du projet et d'être en mesure d'accompagner son équipe adéquatement.

Étape 2 : Analyse de la situation

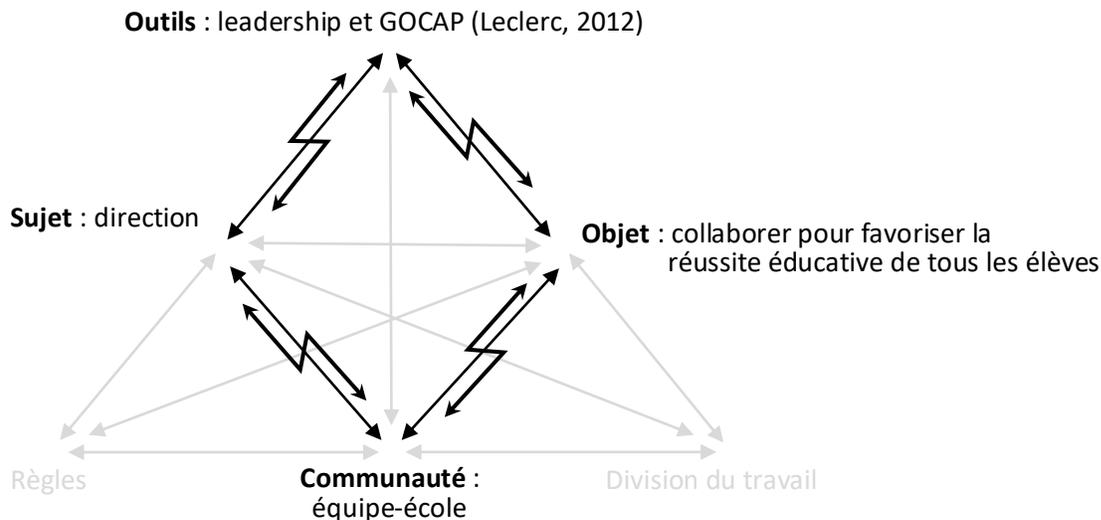
L'étape d'analyse vise à explorer les pratiques remises en question à l'étape 1. Cette étape a fait émerger de nombreuses contradictions. La théorie de l'activité permet de mettre en évidence que les plus importantes impliquent des interactions entre quatre pôles. L'analyse a permis de les identifier avec les thèmes suivants : l'adhésion à l'objet, l'élaboration des règles et la répartition du temps et des ressources.

Adhésion à l'objet

Isabelle (sujet) voulait amener son équipe (communauté) à travailler en collaboration (objet), en utilisant son leadership et le mécanisme de la CAP (outils) (Figure 3). Or, certaines enseignantes se montraient réfractaires au travail en CAP : « Elles avaient peur d'être surveillées, d'être comparée aux autres et la perte d'autonomie professionnelle était une crainte qui revenait beaucoup pour certaines » (Judith). « Elles avaient des appréhensions dans la peur d'une surcharge de travail » Nathalie. Ainsi, l'adhésion à l'objet a été la source de nombreuses contradictions.

Figure 3

Ensemble de contradictions sujet ↔ communauté ↔ objet ↔ outil

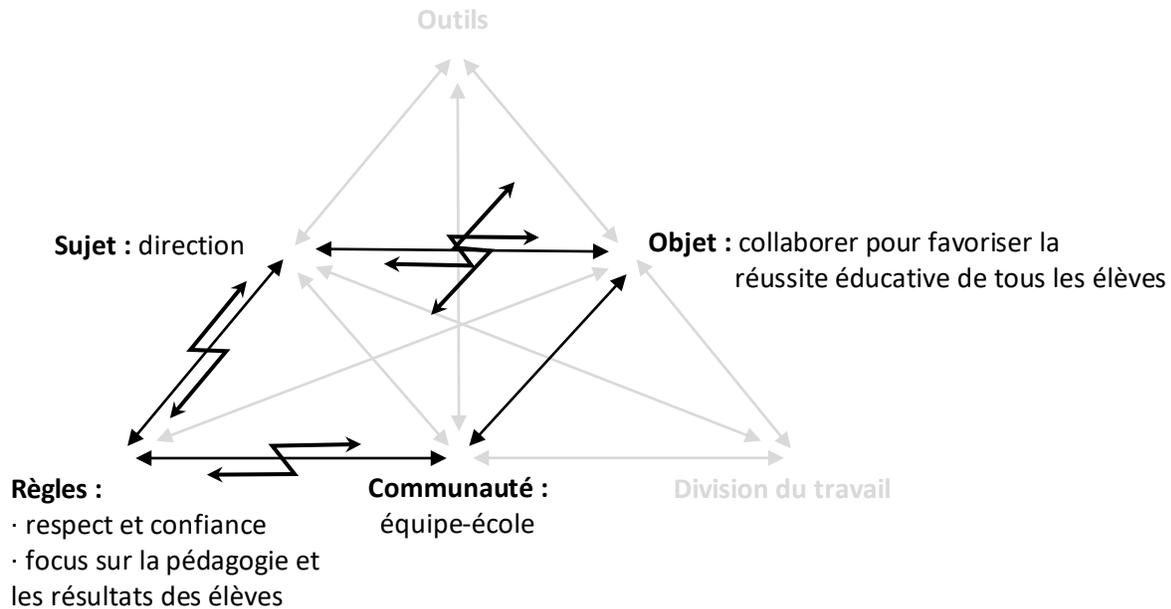


Élaboration des règles

La directrice (sujet) a accompagné les enseignantes (communauté) dans l'établissement de règles favorisant la collaboration (objet), ce qui a engendré des contradictions (Figure 4). D'abord, à son arrivée à cette école en tant que directrice, Isabelle tenait pour acquis que les membres du personnel savaient collaborer, ce qui n'était pas le cas pour la plupart. Le climat ne favorisait donc pas une saine collaboration. Par exemple, Isabelle rapporte que « les enseignantes se relançaient la balle sur la réussite des élèves » ou se sentaient dépréciées par le succès des autres lorsque ces dernières partageaient leurs expériences positives. Travailler en collaboration impliquait ainsi d'établir de nouvelles règles de travail basées un climat de respect et de confiance : « le climat, on n'en parlera jamais assez; il est super important ». Ensuite, pour que les rencontres pédagogiques soient efficaces, les propos devaient rester centrés sur la pédagogie et les résultats des élèves, ce qui semblait difficile pour plusieurs enseignantes, entraînant une confusion dans les décisions à prendre.

Figure 4

Ensemble de contradictions sujet ↔ règles ↔ communauté ↔ objet

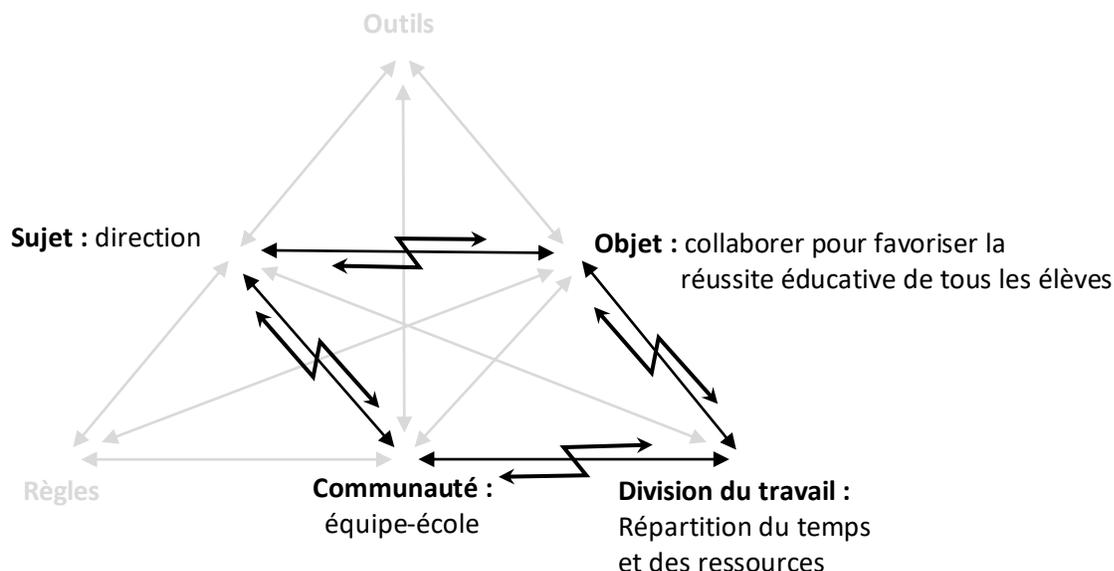


Répartition du temps et des ressources

D'autres contradictions sont survenues entre la directrice, la communauté, la division du travail et l'objet (Figure 5). En effet, dans la réalité scolaire quotidienne qui s'avère souvent complexe, l'organisation du temps et la répartition des ressources ont des impacts majeurs sur le travail des personnes enseignantes. Selon Isabelle, la structure de travail était au départ peu efficace. Par exemple, les discussions pédagogiques se tenaient pendant les rencontres du personnel, ce qui diluait leur importance dans une multitude d'autres sujets. De plus, Isabelle rapporte que les enseignantes travaillaient généralement en silo. Les ressources, comme les heures de l'orthopédagogue, étaient donc réparties de façon égalitaire entre chaque enseignante au lieu d'être attribuées de façon équitable, en fonction des besoins réels des élèves.

Figure 5

Ensemble de contradictions sujet ↔ communauté ↔ division du travail ↔ objet



Étapes 3 et 4 : modélisation et examen de la nouvelle solution

Les étapes de modélisation (3) et d'examen (4) consistent à proposer une nouvelle solution et à la mettre à l'épreuve, pour résoudre les contradictions énoncées à l'étape 2. Les nouvelles solutions apportées au système montrent l'utilisation du leadership de la directrice pour favoriser l'adhésion des enseignantes à l'objet, pour guider l'élaboration de règles favorisant la collaboration et pour encadrer la répartition du temps et des ressources pour soutenir la collaboration.

Utilisation du leadership pour favoriser l'adhésion des enseignantes à l'objet

Afin que l'ensemble de l'équipe-école soit en mesure de s'approprier et d'adhérer au travail en communauté, Isabelle s'est montrée particulièrement attentive à la manière de transmettre les fondements du travail en CAP et d'enraciner le projet éducatif dans l'école. Rappelant les principes du leadership distribué, elle a invité des enseignantes à suivre les formations avec elle, ce qui leur a permis de développer leur propre leadership dans l'accompagnement de leurs collègues : « Ça m'a demandé d'utiliser un peu plus mon leadership que ce que j'avais l'habitude d'utiliser, de trouver un moyen de convaincre les collègues » (Mélissa). Isabelle a également su amener son équipe à s'engager collectivement dans l'élaboration du projet éducatif en traduisant son importance par des actions. Par exemple, elle réitérait la nouvelle vision dans chaque communication et proposait des outils pour que les membres du personnel soient en mesure de prendre connaissance eux-mêmes de l'évolution, comme des autoévaluations. Selon les enseignantes, Isabelle a su être attentive aux appréhensions ou aux difficultés rencontrées par les enseignantes : « Elle était très humaine. Elle était ouverte à nos propositions » (Johanne). « Elle

avait beaucoup d'écoute. On pouvait toujours aller la voir pour avoir une discussion, puis elle était en mode solution. Elle nous faisait confiance, puis elle considérait notre opinion » (Judith). « D'avoir un soutien d'une autre personne qui nous accompagne dans tout ça, ça a vraiment aidé à avoir l'adhésion de la majorité » (Mélissa).

Utilisation du leadership pour guider l'élaboration de règles favorisant la collaboration

Puisqu'il n'y avait au départ aucune rencontre d'équipe dans l'école, Isabelle a d'abord imposé le travail collaboratif aux enseignantes tout en étant ouverte à la diversité du rythme d'apprentissage de chaque équipe, certaines ayant besoin de plus de temps pour apprendre à travailler ensemble. Les cinq enseignantes interrogées s'entendent sur le fait que l'obligation de participer aux CAP a favorisé l'adhésion de la plupart des enseignantes à cette forme de travail. D'après Mélissa, le fait que l'ensemble des enseignantes partagent un langage commun a amélioré la cohésion dans l'équipe. Selon Nathalie, même si elles ont été déstabilisées, les enseignantes « ont été capables de voir la valeur ajoutée de la collaboration ». Pour Josée, qui était au départ très réticente au travail en CAP, « tout le monde devrait l'essayer au moins un an ». D'après cette dernière, le fait que ce soit obligatoire l'a également amenée à se surpasser. Afin d'établir un climat positif basé sur le respect et la confiance, Isabelle a ensuite orienté les équipes de travail dans l'élaboration de règles selon ces deux valeurs. Les enseignantes se sont alors dotées de règles internes selon lesquelles les tâches ou les lectures à faire étaient décidées en équipe et devaient avoir été effectuées à la rencontre suivante afin d'être en mesure d'y réagir collectivement. Afin que les discussions demeurent centrées sur la pédagogie et les résultats des élèves, Isabelle a également assuré une présence constante et un encadrement des rencontres de CAP : « Isabelle nous a mis dans des conditions parfaites pour instaurer les CAP. Elle a vraiment tout fait pour nous le faire vivre. Quand elle était là, il y avait moins d'égarement, on était toujours ramenées à l'objectif » (Josée). Elle laissait en revanche une grande liberté aux enseignantes quant à la manière de répondre à leurs objectifs. Peu à peu, elle a laissé plus d'autonomie aux enseignantes dans les orientations que prenaient leurs discussions en CAP.

Utilisation du leadership pour encadrer la répartition du temps et des ressources pour soutenir la collaboration

Diverses actions d'Isabelle pour faciliter le travail des enseignantes ont permis de faciliter le travail collaboratif. Elle s'est d'abord assurée que les enseignantes avaient des moments de rencontre leur permettant de se concentrer sur la pédagogie. De plus, Isabelle a statué que les enseignantes ne pouvaient pas être sollicitées lors des moments dédiés aux CAP. Elle a également favorisé des pratiques de décloisonnement entre les classes afin de propulser la collaboration à un niveau encore plus élevé. Par exemple, selon Judith, la concertation entre les enseignantes permettait à l'orthopédagogue d'accompagner des sous-groupes d'élèves de classes différentes ayant les mêmes difficultés et ainsi cibler ses interventions de façon plus fine. Cela permettait d'offrir une meilleure répartition des services aux élèves en fonction de leurs besoins réels. Isabelle a par ailleurs mobilisé des ressources humaines et financières requises pour des activités de développement professionnel liées aux pratiques pédagogiques. Par exemple, Isabelle a intégré les enseignantes attitrées à la mesure budgétaire 15015³ dans les CAP. Isabelle accordait également

³ La mesure budgétaire 15015 soutient les personnes enseignantes de milieux défavorisés (rang décile de 8 à 10) dans le déploiement de nouvelles pratiques pédagogiques par le ministère de l'éducation du Québec.

des libérations aux enseignantes qui en manifestaient le besoin, notamment pour faire les lectures sélectionnées en équipe de CAP ou pour aller observer dans la classe d'une autre enseignante qui avait une expertise à l'égard d'une pratique à développer. Isabelle accompagnait également elle-même les enseignantes dans des tâches plus complexes lorsqu'elles en ressentaient le besoin, comme l'analyse de données.

Étapes 5 et 6 : mise en œuvre du nouveau modèle et réflexion sur le processus

L'expérimentation et la réflexion sur le processus ont permis des bonifications supplémentaires au modèle de fonctionnement en émergence, de sorte à accroître davantage la résolution des contradictions et ainsi favoriser la rencontre de l'objet de l'activité. Deux bonifications liées à son leadership se dégagent, soit l'encadrement des enseignantes récalcitrantes et une réorganisation des horaires.

Encadrement des enseignantes récalcitrantes

Même si plus de 90% des enseignantes de cette école ont finalement adhéré au travail en CAP, le refus de collaborer de quelques individus isolés constituait un irritant considérable pour les personnes participantes. Dans ces rares cas, Isabelle a exercé davantage son autorité par de multiples explications sur l'importance de l'engagement dans le travail de collaboration afin de les amener à adhérer au travail en CAP au même titre que leurs collègues. En effet, selon sa conception, le fait de ne pas respecter ce qui a été convenu en équipe, comme un exercice à faire en classe avec les élèves pour comparer les résultats, peut représenter une limite aux apprentissages que peuvent faire les élèves par rapport aux autres.

Réorganisation des horaires

Lorsque les CAP ont débuté, ces activités étaient programmées en fin de journée ou pendant les journées pédagogiques. Cette organisation du temps s'est avérée inefficace, en raison d'enseignantes qui devaient s'absenter régulièrement pour aller chercher leurs enfants à la garderie, par exemple. Cette structure ne permettait donc pas d'avoir des rencontres efficaces où toutes les personnes concernées étaient présentes. L'année suivante, Isabelle a réorganisé les horaires de sorte que toutes les enseignantes d'un même niveau aient une période de spécialiste en même temps par cycle de dix jours. Cette période était réservée aux rencontres de CAP et favorisait donc l'atteinte de l'objectif de collaboration formulé par l'équipe-école. Cette étape montre différentes facettes du leadership, notamment le fait qu'Isabelle endossait pleinement son rôle de gestionnaire, autant pour l'aspect pédagogique qu'administratif.

Étape 7 : consolidation de la nouvelle pratique

La consolidation consiste en la diffusion de la nouvelle pratique de manière à la généraliser dans le milieu ou à la faire rayonner à l'extérieur. Deux pratiques concernant le système d'activité se dégagent des analyses, soit l'élaboration d'un cartable pédagogique et l'adoption d'une posture d'école-modèle.

Élaboration d'un cartable pédagogique

Isabelle a d'abord encadré l'élaboration d'un cartable pédagogique afin de diffuser le travail effectué à l'intérieur de l'école. Il s'agit d'un document dans lequel on retrouve différentes pratiques pédagogiques et évaluatives sur lesquelles les enseignantes ont eu des discussions et qui ont été jugées comme gagnantes, comme des codes de corrections proposés aux élèves ou des stratégies de lecture. Ce cartable évolue constamment en fonction des apprentissages accomplis par les enseignantes. Il est remis aux nouvelles personnes enseignantes qui arrivent dans l'école pour s'assurer que le travail effectué se perpétue. Il améliore la cohérence dans l'enseignement, puisque tout y est réfléchi dans une vision systémique en fonction de l'apprentissage et la réussite de tous les élèves.

Adoption d'une posture d'école-modèle

D'après Isabelle, à la fin de la deuxième année d'implantation, toutes les équipes de CAP avaient cheminé au stade de développement supérieur (stade d'intégration) de la GOCAP (Leclerc, 2012), stade auquel la vision est claire, les ressources et les mécanismes sont bien implantés et les membres de l'équipe sont engagés dans des discussions constantes sur la réussite des élèves. Cette progression leur permettait de faire rayonner leurs apprentissages à l'extérieur de l'organisation. Elle était donc enthousiaste à l'idée de diffuser les pratiques de son équipe-école dans l'optique de favoriser la collaboration et la réussite des élèves dans d'autres milieux. En ce sens, six personnes d'un autre CSS sont venues observer des rencontres de CAP dans l'école pour s'inspirer de la manière de travailler. L'approche globale d'Isabelle a favorisé le changement dans les habitudes des enseignantes : « Quand Isabelle est partie, on a réalisé ce qu'elle voulait dire depuis le début. Elle a réussi à faire en sorte qu'une partie de sa vision est devenue la nôtre. [...] Je pense qu'elle nous a vraiment transformées comme équipe » (Judith).

Discussion

L'objectif de cet article était de décrire l'influence du leadership d'une direction d'école primaire à l'égard de l'activité d'une organisation apprenante, auquel la section précédente a permis d'apporter des réponses. Cette discussion fait un retour sur la théorie de l'activité, les organisations apprenantes et le leadership de la direction.

Des résultats cohérents avec la théorie de l'activité

Selon Engeström (2000), lorsqu'un système d'activité présente plusieurs contradictions, un désengagement des membres est susceptible de se produire. Cependant, celui-ci avance que ce bouleversement peut également mener à un effort collectif de transformation des normes en vigueur. Selon Barma (2008b), « la capacité des sujets à mobiliser les autres acteurs du système et à les rassembler autour du même objet est ainsi une condition essentielle à la production d'une innovation dans le milieu » (p. 165). En accord avec ceci, les résultats de notre étude révèlent que plusieurs enseignantes n'ont pas adhéré d'emblée à l'idée d'implanter les CAP comme modalité de travail, mais que la direction (sujet) a mobilisé son leadership (outil) pour susciter l'engagement de la communauté. En ce sens, l'identification des contradictions et leurs résolutions dans le système d'activité ont été déterminantes à l'établissement d'une vision commune qui a permis la résolution de problèmes complexes (Engeström, 2000).

Le développement d'une organisation apprenante

Différents guides existent (DuFour et al., 2019; Leclerc, 2012) pour orienter les écoles dans la mise en œuvre de CAP, mais ne mettent pas de l'avant les mêmes impératifs, ce qui peut créer une disparité entre l'efficacité des CAP dans différentes écoles. À cet effet, la GOCAP (Leclerc, 2012) ne présente aucun indicateur mettant de l'avant l'utilisation de connaissances issues de la recherche favorisant l'apprentissage des élèves. Quant à lui, le guide de DuFour et al. (2019) en fait mention afin d'« étayer et améliorer la pratique individuelle et collective de ses membres » (p. 17). Bien qu'Isabelle ait utilisé la GOCAP comme guide d'implantation des CAP dans son école, elle a fait la promotion des connaissances issues de la recherche. Dans ce cas, puisque ce choix témoigne de son intérêt pour les nouvelles pratiques en éducation, il est possible de penser que ce choix concerne à la fois son leadership pédagogique, orienté sur la l'apprentissage et la pédagogie (Endrizzi et Thibert, 2012; Hallinger, 2005; Vanblaere et Devos, 2016) et son leadership transformationnel, orienté sur des apprentissages interactifs dans le but de faire progresser l'organisation pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves (Fullan et Quinn, 2018). En effet, selon Isabelle, la référence à la recherche contribue à faire des choix rigoureux basés sur des faits plutôt que sur l'intuition.

Selon Beaumont et al. (2011), le travail collaboratif ne peut pas être imposé. Il devrait au contraire être volontaire afin d'éviter les insatisfactions des enseignantes et enseignants. C'est aussi ce qui est suggéré par le projet CAR (CTREQ, 2020). Nos résultats invitent à nuancer cette affirmation. Selon l'avis de l'ensemble des personnes interrogées, le fait qu'Isabelle ait imposé la participation aux CAP a favorisé l'adhésion de la majorité à cette forme de travail. Puisqu'elles étaient contraintes d'expérimenter cette forme de travail, les enseignantes ont eu l'occasion de prendre conscience de sa pertinence et des avantages qu'elle apportait à leur développement professionnel et par le fait même, à la réussite des élèves. Il est néanmoins possible de penser que le leadership s'avère un élément central dans cette équation, puisque plusieurs éléments ont été mis en place par la directrice afin d'influencer les membres de l'équipe-école dans ce sens : « Ça prend quand même une direction particulière pour nous amener aussi loin, par rapport à où on était au départ, puis d'installer des changements aussi gros » (Judith). Le facteur humain semble également avoir joué un rôle déterminant. En effet, tel que rapporté dans les résultats, les enseignantes rapportent que la confiance que leur témoignait la directrice, sa disponibilité et son soutien ont favorisé leur adhésion au travail en CAP.

Nos résultats suggèrent également, à l'instar de Vangrieken et al. (2015), qu'une certaine forme d'imposition est parfois nécessaire. En effet, bien qu'Isabelle était plutôt directive dans l'encadrement des CAP et dans le changement de culture de l'école, l'ensemble des enseignantes consultées avancement que l'obligation de participer aux CAP a contribué à l'adhésion des enseignantes à cette forme de travail.

La combinaison de différents styles de leadership

Comme mentionné par Reverdy et Thibert (2015), la pertinence d'un leadership distribué est indéniable à l'égard des organisation apprenante. Gather Thurler et al. (2015) et Labelle et Jacquin (2018) avancement qu'il peut être bonifié par d'autres styles de leadership. En effet, dans notre étude, certains passages du discours des participantes quant à la contribution de la directrice dans la transformation des pratiques des enseignantes se rapportent au style de leadership distribué

(confiance envers l'équipe, autonomie des enseignantes, valorisation du leadership enseignant) alors que d'autres passages réfèrent aux leadership pédagogique (élaboration du projet éducatif, lectures obligatoires, mobilisation de ressources pédagogiques) et au leadership transformationnel (vision systémique et à long terme, engagement envers la transformation de culture de l'école).

Limites de l'étude

En raison de la difficulté de recrutement provoquée par la situation pandémique, nous n'avons réussi qu'à recruter cinq enseignantes du premier cycle, en plus de la directrice pour la présente étude. De plus, même si une des enseignantes interrogées était au départ réfractaire au travail en CAP, toutes les personnes participantes ont apprécié cette méthode de travail et affirment que celle-ci a transformé leur pratique de manière positive. Nous n'avons donc pas eu l'occasion de capter le point de vue de personnes qui demeurent sceptiques après l'avoir vécu. Cependant, selon l'avis des personnes interrogées dans cette école, il s'agit de cas isolés. Le portrait que nous brosons de cette école demeure donc incomplet. Nous avons cependant été en mesure de recueillir les propos de la direction d'école ainsi que de cinq enseignantes, ce qui constitue une forme de triangulation des résultats par leur perspectives différentes.

Conclusion

Cet article a d'abord relevé le potentiel que peut avoir une organisation apprenante dans l'adaptation des personnes enseignantes aux élèves qu'ils accompagnent. La seule mise en œuvre de mécanismes adoptant ses principes, comme les communautés, n'est cependant pas suffisante pour amener les personnes enseignantes à transformer leurs pratiques de manière durable. Le leadership de la direction s'avère un incontournable à cet effet. À l'aide de la théorie de l'activité et du cycle de l'apprentissage expansif d'Engeström (2000, 2001, 2011, 2015), nous avons expliqué l'influence du leadership d'une direction d'école primaire à l'égard de l'activité d'une organisation apprenante. Ainsi, nous avons exposé plus précisément de quelle manière le leadership de la direction a influencé la résolution des contradictions afin d'amener le système d'activité à se transformer. De cette analyse se dégage un accompagnement de la directrice qui a su amener les membres de son équipe à travailler en collaboration dans un climat basé sur la confiance et le respect, orienter les discussions vers la pédagogie et les résultats des élèves et réorganiser le travail afin de développer le plein potentiel de chacun dans un environnement sécurisant et stimulant.

Références

- Andrews, R. L., Basom, M. R. et Basom, M. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory Into Practice*, 30(2), 97-101. <https://doi.org/10.1080/00405849109543484>
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://www.periscope-r.quebec/full-text/25695.pdf>
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le

- cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 677-710. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.4.677>
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C. et Thomazet, T. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*. 44(1), 138-165. <https://doi.org/10.7202/1054160ar>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval. chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgclclefindmkaj/https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bélanger, J., Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I., et Fahrni, L. (2019). Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 37-37. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0037>
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management, dans la perspective de la conduite du changement*. Hachette.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/1047133ar>
- Bryk, A. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>
- Buttram, J. L. et Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2023). *CAR : collaborer pour apprendre, apprendre pour réussir*. <http://projetcar.ctreq.qc.ca/>
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais. http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/300/ctreq/recueil_pratiques/Recueil_Pratiques_de_gestion_favorisant_la_reussite.pdf
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.5>
- DuFour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action : manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Dumay, X. et Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2017). Introduction. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif : entre défi et fiction* (p. 7-19). De Boeck Supérieur.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 73, 1-28. <http://ife.ens->

- lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management. *Management et avenir*, 42(2), 170-182. <https://doi.org/10.3917/mav.042.0170>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2^e éd.). Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1987)
- Fullan, M. et Quinn, J. (2018). *La Cohérence : Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m6h>
- Gather Thurler, M., Pelletier, G. et Dutercq, Y. (2015). Le leadership éducatif ? *Recherche et formation* 78(1), 95-130. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2401>
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://www.jstor.org/stable/1001205>
- Hesbol, K. A. (2019). Principal self-efficacy and learning organizations: Influencing school improvement. *International Council of Professors of Educational Leadership*, 14(1), 33-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218932.pdf>
- Hirsh, Å. et Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 400-420. <https://doi.org/10.1177/1741143217739363>
- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41(2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>

- Isabelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118. <https://doi.org/10.7202/1043027ar>
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>
- Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c.I-13.3. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>
- Louis, K. S. et Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Luc, E. (2019). *Le secret des grandes équipes : huit compétences pour un leadership partagé*. Presses de l'Université de Montréal.
- McBrayer, J. S., Chance, J., Pannell, S. et Wells, P. (2018). A system-wide, collaborative, purposeful, and sustainable distributed leadership plan utilizing teacher leaders to facilitate professional learning communities. *Educational Planning*, 25(4), 27-46.
- Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique : l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 196-211. <https://doi.org/10.7202/1021033ar>
- Mitchell, C. et Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 853-868. <https://doi.org/10.1177/1741143214564772>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 2003)
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/02619760500093099>
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. <https://doi.org/10.7202/1010148ar>
- Progin, L. et Perrenoud, O. (2018). Le leadership : Un processus distribué au sein des établissements scolaires ? Le cas de la Suisse francophone. *Éducation et francophonie*,

- 46(1), 33-49. <https://doi.org/10.7202/1047134ar>
- Ramful, S., Viguet, N. et Yvon, F. (2019). Développer une communauté d'apprentissage professionnel. Dans J. M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 127-160). Éditions Harmattan.
- Reverdy, C. et Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 104, 1-32. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=104&lang=fr>
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain ? : bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqx8v>
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498-528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>
- Spillane, J. P., Halverson, R. et Diamond, J.B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Senge, P. (avec Gauthier, A.). (1991). *La cinquième discipline*. (H. Plagnol, trad.). Flrst. (Ouvrage original publié en 1990)
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C. et Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>
- Vanblaere, B. et Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vygotsky, L. S. (avec Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. et Souberman, E.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (3^e éd). Sage Publications.
- Yvon, F. (2019). Promouvoir le leadership. Dans J-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud. (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 325-362). Éditions Harmattan.